

初中級学習者に対する作文指導：事前の働きかけ が与える影響

著者	高橋 世津
雑誌名	東北大学文学部日本語学科論集
巻	6
ページ	57-68
発行年	1996-09-30
URL	http://hdl.handle.net/10097/33509

初中級学習者に対する作文指導

—事前の働きかけが与える影響—

高 橋 世 津

キーワード 作文指導 事前の働きかけ 文型使用の促進 受益表現 受け身表現

要 旨 本研究は、初中級レベルの学習者15名に対する約1ヶ月間の作文指導の中で、作文を書く前に与えた様々な働きかけが学習者の作文にどのように反映されたかを観察したものである。この指導で受益表現・受け身表現を使用するように直接的・間接的に働きかけた結果、直接的な働きかけよりも作文の内容を構成する際に行った間接的な働きかけが有効であった。また、働きかけへの反応は、成績に関わらず授業活動によく参加した学習者の方が良かった。

1. はじめに

日本語教育、なかでも中級・上級の表現指導の現場では、「理解力はあるが、それが表現力に結びつかない」「いろいろな項目を教えてもそれが実際に使用されない」などという問題点が指摘されている（大塚：1985、佐藤：1985）。

また、「受益表現(やりもらい表現)」や「受け身表現」は、日本語表現のなかでも重要なものと言われているが、中級・上級以降も使用に問題が残りやすく、「教えてもなかなか学習者が実際に使えるようにならない」と言われている文法項目である（田中・館岡：1992）。

教師が指導したことと学習者が実際に使うものとの間に差があるのは、ある程度仕方ないことだが、学習効果というものを考慮した場合、教師には、これらの間の差をなるべく小さくするように努力することが望まれる。しかし、ただ指導した項目を使うように指示すれば学習者が使うかという、そうでもないということが経験的に知られている。そこで本稿では、学習者に学習項目を積極的に使わせるための効果的な指導法について、実証的に明らかにすることを試みた。

2. 目的

本研究の目的は、作文指導で学習者に特定の文型を使用するように働きかけた場

合、学習者が実際の作文にその文型を使うようになるかどうかを観察することである。そして、

①事前の作文指導の中でも、特にどのような働きかけが、その後の作文に反映されているか、また、その反映のされ方はどのようなものであるか

②学習者の成績や授業への取り組み方などの違いによって、反映のされ方に違いがあるか

という2点について分析・考察する。そしてさらに、作文指導における効果的な事前の働きかけのあり方についても検討を加える。

3. 対象と方法

本研究では、研究者本人が学習者に対して作文指導を行ったが、これは民間の日本語学校の正規の授業を利用して行われた。

そして、その授業で得られた学習者の作文、約80作文から、受益表現・受け身表現を用いた部分を抜き出し、それらを書き出す前の授業活動等と関連付けて分析した。

3.1 学習者とクラス

学習者は、仙台市内の日本語学校の初中級レベルクラスの15名（以下、各学習者をL1～L15と呼ぶ）、作文指導の期間は1995年4～9月の約6ヶ月間で、週3コマ（1コマは50分）であった。これらの学習者の母語の内訳等は表1の通りである。この学習者らは、『しんにほんごのきそⅠⅡ』（スリーエーネットワーク）を初級クラスで学習してきており、対象となった期間には、作文のほか、読解、文法、聴解などを科目制で学習していた。

学習者番号	性別	母語	成績
L1	男	韓国語	上位群
L2	男	韓国語	上位群
L3	男	韓国語	上位群
L4	女	中国語	上位群
L5	女	中国語	上位群
L6	男	モンゴル語	上位群
L7	男	中国語	上位群
L8	女	中国語	下位群
L9	男	モンゴル語	下位群
L10	男	韓国語	下位群
L11	男	中国語	下位群
L12	男	中国語	下位群
L13	男	中国語	下位群
L14	男	中国語	下位群
L15	男	中国語	下位群

【表1】 学習者の個人情報

表1の「上位群」「下位群」とは、分析

時の便宜上、初級終了時の成績評価と初中級クラス終了時の各科目の総合的な評価から、学習者を成績順に二分したものである。日本語作文は、L13～15の3名の留年生以外、ほとんどの学習者にとってこれが初めての機会であった。

3.2 作文授業の概要

作文指導全体で取り上げられたトピックは、表2の通りである。また、授業の手順は、以下の通りである。（）は各過程で費やしたおおよその時間である。

- ①教師が毎回作文のトピックを提示し、様々な教室活動を行い、トピックに関して学習者の意識を活性化する。（40～50分）
- ②トピックについて400字前後の作文を書かせる。（30～50分）
- ③作文を回収し、教師が次の時間までに添削をする。
- ④学習者に作文を返却し、フィードバックを行う。（10～30分）
- ⑤フィードバックをもとに清書させる。（30～40分）

①の活性化とは、教師が提示したトピックについて情報（語彙や文型も含む）を与えたりタスクを与えたりして、学習者にそのトピックについて考えさせ、作文を書く準備をさせることである。これは主にプリントを使用して行われたが、このプリントは、『絵入り日本語作文入門』『日本語作文Ⅰ』（共に専門教育出版）を参考にして教師が作成したものである（資料1）。このプリントは、語彙・文型・質問（Q&Aタスク）の3要素からなるもので、教師はこれを使ってトピックに関連した語彙や文型を

作文番号	トピック等
1	自己紹介
2	私の部屋
3	家から学校まで
4	（絵を見て説明する）
5	プレゼント
6	私の国
7	趣味
8	私の家族
9	私の一日
10	得意な料理
11	日本での食生活
12	日記1
13	日記2
14	夏休みのこと
15	私の友達
16	困ったこと
17	日本で嬉しかったこと
18	先生
19	自由作文

【表2】 作文トピック一覧

中級 I A 作文

私の友達

1995/8/24

I. ことば

友達 友人 親友 年上 同い年(同じ年) 年下 先輩 後輩 独身
結婚している ～時代(独身時代/学生時代/大学時代/高校時代) 夢
思い出 なやみ 希望 友情 なつかしい さびしい 仲がいい 親し
い 連絡する 文通する 別れる 思い出す 覚えている 心配する
相談する 理解する つきあう なぐさめる 話し合う わかり合う

動詞(ます形)+合う		
話します+合う→話し合う	×ピンポンし合う	
・私は友達と話し合いました。	×景色を見合う	
・私たちは、自分の国のことばを教え合います。		

II. 文型

- I. ～てくれます/てもらいます/てあげます
- ・リーさんは、いつも私の悩みを聞いてくれました。
- ・ときどき、チンさんに宿題を手伝ってもらいました。
- ・友達の誕生日には、いつも歌を歌ってあげています。
2. ～のは、～ときです。
- ・鈴木さんと初めてあったのは、高校生のときです。

・アンさんが怒るのは、私が約束を守らなかったときだけです。

III. 質問

- ①友達はたくさんいますか。
- ②一番よく覚えている友達はだれですか。
- ③その人とあなたは、同い年ですか。
- ④その人と初めてあったのは、いつ、どこですか。
- ⑤その人はどんな人ですか。
- ⑥その人との思い出の中で、一番心に残っていることは何ですか。
- ⑦今その人と、連絡を取ったりしていますか。
- ⑧あなたの友達は、今までどんなことをしてくれましたか。
- ⑨あなたは友達にどんなことをしてあげましたか。
- ⑩あなたはどんなとき友情を感じますか。
- ⑪あなたは友情に何が大切だと思いますか。

【資料 1】これは、実際の授業で使ったものの振り仮名や例文などを多少除いて簡略化したものである。

提示し、また、質問に答えることによって、トピックに関して学習者が自分のことを思い出したり、考えたり、意見をまとめたりできるようにした。このような活性化は、教室内での教師－学習者間、あるいは学習者同士のインタラクションですすめられた。

本稿では特に、授業に慣れてきた後半約1ヶ月の間に焦点を当てて論じる。表2では、太い黒線で囲んだ、14「夏休みのこと」から18「先生」までの5トピックおよび19の自由作文がこれにあたる。この1ヶ月間で、受益表現・受け身表現を作文の中で使うように、学習者に様々な働きかけを行うことにした。これらのトピックは、主に対人関係が中心となり、受益表現や受け身表現が出やすいものという理由から選ばれたものである。授業中の活性化では、インタラクションの内容が対人関係に関する事柄になるように誘導したり、また、Q&Aタスクの内容にもこれらの表現が用いられやすいものを盛り込むなど、その後の学習者の作文にターゲット文型が現われやすくなるように考慮して働きかけを行った。

以上のような働きかけをまとめると、以下のようなになる。

A：「使用するように」という、口頭による直接的な働きかけ

A-1 活性化の際にプリントでターゲット文型を提示し、練習をさせながら、その文型を使用することの意味や、自然な日本語表現の中でその文型を使用することがいかに多いかについて説明する。

A-2 学習者の作文へのフィードバックの際に、もっとその文型を使うように促して清書させる。また、学習者の作文で、その文型が使用できる部分に注目させたり、その文型を使って表現し直させたりする。

A-3 学習者に「その文型を使って作文を書くように」と促す。

B：その文型が出やすくなるような状況を設定したり、視覚的・聴覚的にその文型を与えたりする、間接的な働きかけ

B-1 ターゲット文型が出やすいようなトピックを設定する。

B-2 プリントのQ&Aタスクで、回答にその文型を使用するような問を設定する。

B-3 活性化のインタラクションの際に、その文型が出やすいような話題に誘導したり、その文型を意識的に使って教師が発話したりする。

トピック	受益表現		受け身表現	
14 夏休みのこと				
15 私の友達	直接的な働きかけ	間接的な働きかけ		間接的な働きかけ
16 困ったこと		⋮	直接的な働きかけ	⋮
17 日本で嬉しかったこと		⋮		⋮
18 先生	↓	↓	↓	↓
19 自由作文				

【図1】 授業中の働きかけのしかた

また、これらの働きかけがそれぞれのトピックでどのように行われたかを表したものが、図1である。

受益表現はトピック15、受け身表現はトピック16のときにターゲット文型として取り上げ、直接的に働きかけた(A-1,2,3)。そして、受益表現に関しては、その後のトピックでも折りに触れ学習者に口頭で使うように促し(A-3)、直接的な働きかけを継続した。受け身表現では、トピック16以外のときは特に直接的な働きかけは行わなかった。しかし、どちらの表現も、15～18のトピックでは間接的な働きかけは継続し、学習者がこれらの表現に数多く触れるようにした。なお、トピック14は、夏休み後初めての作文授業だったので、特にプリントは用いずに活性化を行い、受益・受け身表現についても、特に働きかけることはしなかった。また、19はこのクラス最後の作文授業で、統一したトピックは特に設けなかった。よって、学習者に直接・間接的働きかけを与えたのは、実質的にはトピック15～18の間となる。

4. 結果と考察

4.1 学習者の受益表現・受け身表現についてのレディネス

学習者の作文の受益・受け身表現の使用結果を示す前に、これらの表現に関する学習者のレディネスについて示しておく。

この15名の学習者は、初級段階で『しんにほんごのきそⅠ』で受給表現（あげる／もらう／くれる／やる）を、『しんにほんごのきそⅡ』で受益表現（～てあげ

る／もらう／くれる／やる、～てさしあげる／いただく／くださる）、受け身表現（直接・間接）を学習しているが、夏休み前に受給・受益表現、受け身表現について簡単な筆記テストを行い、学習者がこれらの表現をどれだけ使えるか確認した。テストは絵を見て受給・受益表現、受け身表現を用いた短い文を作成するもので、これによって視点(主語)にあわせて述部を正しく作ることができるか、受給・受益表現、受け身表現の基本的な用法（受給3動詞の選択や受け身・非受け身形の選択）が正しく習得できているかをチェックした。このテスト結果と、夏休みまでの作文での文型使用の状況を合わせて考えると、学習者の文型使用能力には差があり、次のようにグループ分けできた。（ ）で表された学習者はこのテストを受けなかった者で、夏休みまでの作文から判断した。

- ア．問題なく使用できる学習者 ：L1
- イ．大体使用できると思われる学習者：L2、3、4、5、6、7、
- ウ．使用に不安がある学習者 ：L8、10、11、(12)、13、(14)
- エ．使用にかなり不安がある学習者 ：L9、15

物の受給表現については、L15を除くほとんどの学習者が3形式の選択を問題なく行うことができたが、受益表現・受け身表現の使用で学習者に差が見られた。イの学習者は、受給・受益表現の3形態（（～て）あげる／もらう／くれる）の選択や、動詞の受身形の選択などは正しいようであるが、助詞や動詞の変形の過程などで次のような問題が見られた。

- 〔1〕チンさんにおくられて（→おこられて）・・・と言われました。（L6）
- 〔2〕私に（→の）荷物を持ってくれる。（L4、7）

ウの学習者は、受益表現を表す補助動詞の選択ミスや不使用、あるいは動詞を受身形にしない、受身形と使役形を混同する、などの問題が見られた。

エの学習者の傾向もウの学習者と似ているが、その度合がひどく、受益表現や受け身表現についてはほとんどできず、また受給・受益表現、受け身表現以外の文法事項にも多くの問題が見られた。

これらの結果から、この15名の学習者を受益表現、受け身表現の使用能力について、ア・イの学習者を上位群、ウ・エの学習者を下位群とすると、表1の総合的評価の上位・下位群と一致し、総合成績のいい学習者が受益・受け身表現の使用能

力も高いことがわかる。

4.2 働きかけ後の受益表現・受け身表現の使用数

約1ヶ月間の学習者の作文中の受益表現・受け身表現の使用状況について、まずトピック別・個人別に見てみる。（【表3、4】）

この表は、受益表現・受け身表現それぞれについて、学習者別、トピック別に使用数がわかるように表した。そしてこの使用数とは、学習者の作文に現れた受益動詞、動詞の受身形を数えたもので、1文中に受益動詞や動詞の受身形が複数ある場合には、それぞれを1と数え、また誤用もこの数には含まれている。＊は遅刻・欠席等で作文が提出されなかったことを示す。

トピック別の使用数は、受益表現ではトピック15、受け身表現ではトピック16と、ターゲットとなる文型を提示して直接的に働きかけた時の使用数が最も多い。しかし、受益表現と受け身表現を比較すると、受益表現の使用数の方が全体的に多く、また2回以上にわたって継続して用いた者も多い。

個々の学習者をみると、受益表現・受け身表現とも使用数に個人差があることが分かる。例えば、受益表現を最初にターゲット文型として取り上げたトピック15のときには、ほとんどの学習者が作文中に受益表現を用いており、学習者の間の使用数の差もあまり見られない。しかし、その後のトピックでも受益表現使用を継続しているかは、学習者によって差があり、継続して用いた学習者が結果的に使用数の合計を伸ばしている。受け身表現でも同じ傾向が見られるが、受け身表現では受益表現よりもさらに使用数に個人差があるのがわかる。

次に上位群、下位群での使用数を見ると、確かに上位群のほうに使用数の多い学習者、使用が継続している学習者が多いようだが、成績の良し悪しと使用数は必ずしも比例していない。特に受け身表現では、使用数の多い学習者5名のうち、2名は下位群の学習者である。このように、この作文指導の結果からは、文型を使う能力と作文に実際に現われた量とに密接な関係はないと考えられる。

それでは、作文に受益表現・受け身表現を使用した学習者、使用しなかった学習者には、どのような違いがあったのだろうか。以下、教師の働きかけに対して各学習者がどのように反応していたか、また教師の働きかけの中のどんな働きかけが作文に反映されていたかを、実際の教室場面で観察されたことを例示しながら考察する。

	学習者	トピック 14	15	16	17	18	19	計
上位群	L1	*	2			2		4
	L2		2			2	2	6
	L3		3	2		1		6
	L4	1	2	1	1	1		6
	L5		3	1		3	1	8
	L6		3	2	2	1		8
	L7		2			*	*	2
下位群	L8		3					5
	L9		1					1
	L10	*						0
	L11		4	1				6
	L12		4					8
	L13							1
	L14	*	2	1				4
	L15		1	1				2
計		1	32	10	6	12	6	67

【表3】 受給表現の使用数

	学習者	トピック 14	15	16	17	18	19	計
上位群	L1	*		1		3		4
	L2	2	1	2	1	2		8
	L3		1	2				2
	L4					1		1
	L5			3		1		4
	L6			1				1
	L7				1	*	*	1
下位群	L8				1			1
	L9					*		0
	L10	*			*	*	*	0
	L11					*		0
	L12			5				5
	L13			1				1
	L14	*	1	3				4
	L15			2			1	3
計		2	3	19	3	7	1	35

【表4】 受け身表現の使用数

5. 考察

5.1 働きかけの反映のされ方と学習者要因との関わり

それでは、どのような学習者が受益表現・受け身表現を多く使用していただろうか。4の結果で述べた通り、必ずしも成績の良い学習者の文型使用数が多いわけではなかったが、特に顕著な例としてL7とL12の2人の学習者を取り上げてみる。

L12は成績は下位であるがどちらの文型でも使用数が多いのに対して、L7は成績上位だがどちらの文型においても使用数は少ない学習者である。この2名の授業中の様子を比較すると、授業活動への参加度や、授業活動で得られたことを作文に取り入れる度合に差があるように観察された。例えば、教師は授業活動で受益表現や受身表現の文型を意識させたり、使ったりするようなタスクを与えて学習者に働きかけていたわけであるが、L12はそれらの授業活動にも熱心に参加し、作文を書く際にも、プリントの内容や授業活動で行ったことを取り入れることが多かった。これに対して、L11は授業活動へはあまり参加せず、授業中にほかのことをすることも多く、短文作りや教師の問い（プリントのQ&Aタスクも含む）には、自分の持っている知識でこなすことが多かった。

このように、教師の働きかけに反応して、学習者が提示された内容を使おうとした場合、また、目新しい項目、不慣れな項目でも自分の表現に取り入れようとした場合にはその後の作文に多くの使用がみられるようであった。また、活性化の内容の反映においても、学習者によって差が見られた。授業中はターゲット文型が現れやすいように対人関係に関する内容に誘導していたが、L11やL9など授業活動に参加しない学習者は、対人的ではなく個人的な内容を書く事が多く、その文型の使用が少なかったことがうかがえる。このことから、教師の働きかけによく反映する学習者の方が使用数が多かったと考えられる。そしてこれは学習者の日本語の能力にはあまり関係がなく、逆に今回の観察では、能力の低い学習者の方が自分の日本語能力が十分でないと思っている為か、教師の提示した内容を積極的に取り入れたようである。ただし、L12のような積極的な下位群の学習者の場合には、使用数も多いが誤用も多いという結果をもたらすことも考えられる。

5.2 働きかけの種類による作文への反映の違い

次に、教師のどのような働きかけが実際の作文に反映されていたか考察する。

本研究では、学習者へ直接的・間接的に働きかけたわけであるが、この働きかけ

はどちらがより効果的であったろうか。結果的には、直接的な働きかけの効果が高かったとは言いがたい。確かにトピック 15 で受益表現、トピック 16 で受身表現が多く使用されていたが、これはそのときにターゲット文型の提示を行ったため、そしてこのときのトピックがそのほかのトピックよりターゲット文型を用いやすかったがための一時的効果であり、直接的な働きかけによるものとは考えにくい。この作文授業は、「トピックに関してある程度のまとまった文章を書く」ことが目的の中心であったため、学習者にはターゲットとなる文型を提示されても、自分の書きたい内容を書くことを優先する傾向が全体的にあった。よって、多くの学習者は自分が構成した内容を書くのに、受益・受け身表現を必要としない場合にはそれらの表現をわざわざ使うようなことはしなかったのではないだろうか。清書の時も、ほとんどの学習者は一度書いた作文をあまり大きく変更して書き直すことは手間がかかるためか好まず、朱筆添削をもとにそのまま書きなおすことが多かった。トピック 15 のときにも、受身表現を提示した後、受益表現の時ほど文型が作文にあまり使用されず、受身表現の使い方にも問題がある学習者が多かったので、フィードバックの際に、何人かの作文の中から受身形を用いた表現を取り上げたり、受身形を使うことのできる部分などを指摘しながら、受身形について復習をした。そして、学習者全員に自分の身近な迷惑なこと・困ったことを、受身表現を用いて短文を3つ作るタスクを与えた。しかし、このタスクで学習者が各々作成した受け身の文は、そのまま自分の作文に加えることができるものが多かったにもかかわらず、清書の時に受身形を用いた表現が増えた学習者はあまりいなかった。そのほかにも、清書前のフィードバックの際に「もっと受益表現・受け身表現が使える部分があるので、その部分を自分で探して書き直さない」というような指示は、ほとんど効果が無かった。

このようなことから考えると、学習者が自分の考えた内容の方を優先する場合、口頭での使用促進やタスクなどの直接的な働きかけでは、一度学習者の中で作文の内容が形成されてしまった内容を変化させるほどの強い影響は与えられなかったのではないだろうか。

一方、このような直接的な働きかけに対し、間接的な働きかけ、特にQ&Aタスクを中心とした活性化で文型使用について働きかける方法は、効果があったようである。

学習者の作文の内容と、活性化の際に用いたプリントのQ&Aタスクの内容を比

較してみると、タスクのQに学習者が答えるような文を作文に取り入れている学習者に文型の使用数が多かった。ターゲット文型を使って答えなければならないような質問を教師は設定していたのであるが、その内容が作文に取り入れられれば、自然にターゲット文型が作文を書く際に使われることになるわけである。

このように、作文を書く前にタスクやインタラクションを通じて、作文の内容を構成する段階でターゲット文型を使用する状況を学習者の前におくことによって、より確実なターゲット文型の使用が実現したと考えられる。

様々な直接的な働きかけが、多くの学習者にとってターゲット文型の提示に止まり、作文の内容形成に影響を与えなかったのに比べて、受益表現・受け身表現の文型を使用しやすいトピックを設定したり、インタラクションの内容をこれらの文型が出やすいに誘導するなどの間接的な働きかけは、いわば学習者が作文の内容を形成する過程での働きかけであるため、有効だったものと思われる。

主要参考文献

大塚純子(1985)「中級初期の表現指導」『講座日本語教育 第21分冊』

早稲田大学日本語研究教育センター

海外技術者研修協会編(1990)『しんにほんごのきそⅠⅡ(本冊漢字かなまじり版)』

スリーエーネットワーク

佐藤洋子(1985)「上級段階の作文指導」『講座日本語教育第17分冊』

早稲田大学日本語研究教育センター

田中真理・館岡洋子(1992)「構文と意味の面から見た『受身』と『～てもらう』の使い分け
—『迷惑・被害の受身』の考察を通して—」『ICU日本語教育研究センター紀要
The Research Center for Japanese Language Education Annual Bulletin 2』

国際基督教大学日本語教育研究センター

富岡純子・高岡サク他(1988)『絵入り日本語作文入門—文型による短文作成からトピック別
表現練習へ—』専門教育出版

富岡純子・高岡サク他(1989)『日本語作文Ⅰ—身近なトピックによる表現練習—』
専門教育出版

文野峯子(1993)「学習に視点を置いた授業観察」『日本語教育82号』日本語教育学会

— 関工業高等専門学校講師 —